

LEHRBUCH
PRAKTISCHE
THEOLOGIE

1

Friedrich Schweitzer

Religions-
pädagogik

GÜTERSLOHER
VERLAGSHAUS



Lehrbuch Praktische Theologie

Herausgegeben von

*Albrecht Grözinger, Christoph Morgenthaler
und Friedrich Schweitzer*

Band 1

Religionspädagogik

Friedrich Schweitzer

Religionspädagogik

Lehrbuch Praktische Theologie
Band 1

Gütersloher Verlagshaus

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Auflage

Copyright © 2006 by Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH, München

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Init GmbH, Bielefeld

Satz: SatzWeise, Föhren

Druck und Bindung: Těšínská Tiskárna AG, Český Těšín

Printed in Czech Republic

ISBN-13: 978-3-579-05402-5

ISBN-10: 3-579-05402-3

www.gtvh.de

Inhalt

Vorwort	9
1. Zugänge zur Religionspädagogik: Erfahrungen, Grundaufgaben und Bezugshorizonte	11
1.1 Erfahrungsbezogener Zugang: Drei Fallbeispiele	11
1.1.1 Wenn dich morgen dein Kind fragt – oder: »Wie sieht der liebe Gott eigentlich aus?«	11
1.1.2 Bibel im Religionsunterricht – oder: Dürfen Kinder die Bibel »unrichtig« verstehen?	15
1.1.3 Weltanschaulich neutrale Religionskunde statt konfessionellem Religionsunterricht – oder: Welche Orientierungsangebote braucht die jüngere Generation?	17
1.2 Problemgeschichtlicher Zugang: Religionspädagogische Grundaufgaben und ihre Neubestimmung in Moderne und Postmoderne	20
1.2.1 Biblischer Glaube und Hochschätzung des Kindes: Die Generationentatsache als Ausgangspunkt der Religionspädagogik	20
1.2.2 Die Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens und die Notwendigkeit des Lernens: reformatorische Aspekte	26
1.2.3 Religiöse Bildung vor den Herausforderungen von Vernunft, Subjekt und moderner Pädagogik: neuzeitliche Aspekte	38
1.2.4 Religiöse Pluralisierung, Individualisierung, Globalisierung: postmoderne Horizonte	53
1.3 Systematischer Zugang: Bezugshorizonte der Religionspädagogik	60
1.3.1 Religion und Bildung – Bildung und Religion	61
1.3.2 Religion in der Lebensgeschichte: Identitätsbildung und Sinnfindung	69
1.3.3 Kirchliche Bildungsaufgaben: Konfession und Ökumene	74
1.3.4 Religionen und Weltanschauungen in der pluralen Gesellschaft: Werte, Frieden, Toleranz und Verständigung	77
1.3.5 Religionsunterricht in der Schule: Recht des Kindes, Religionsfreiheit, Formen der Institutionalisierung	81

2.	Religionspädagogisch Sehen, Denken und Handeln lernen	97
2.1	Wie wird religionspädagogisches Sehen, Denken und Handeln gelernt?	97
2.1.1	Albi – oder: Was ein Jugendlicher religionspädagogisch zu denken gibt	97
2.1.2	Religionspädagogische Kompetenz: Voraussetzungen analysieren – Ziele und Kriterien bestimmen – Methoden auswählen – Erfolge kontrollieren	100
2.2	Voraussetzungen: Sozialisation – Entwicklung – Lernen	100
2.2.1	Religiöse Sozialisation	101
2.2.2	Religiöse Entwicklung	106
2.2.3	Lernen und Religion	113
2.3	Übergreifende Ziele und Kriterien: Erziehung und Bildung	116
2.3.1	Religiöse Erziehung	117
2.3.2	Religiöse Bildung	122
2.4	Methoden und Gestaltungsprinzipien	125
2.5	Erfolgskontrolle: Prüfen, Standards, Evaluation	131
3.	Wege der Religionsdidaktik	137
3.1	Aufgaben der Religionsdidaktik	137
3.2	Entwicklung der Religionsdidaktik	141
3.2.1	Der übergreifende Horizont: Vom katechetischen Unterricht zum Religionsunterricht	141
3.2.2	Tendenzen der Religionsdidaktik im 20. Jahrhundert	142
3.3	Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion: Inhaltsbereiche – didaktische Prinzipien – Unterrichtsplanung	148
3.3.1	Die Bibel im Unterricht	149
3.3.2	Themen- und problemorientierter Religionsunterricht	152
3.3.3	Subjektorientierung, Entwicklungsbezug, Kindertheologie	155
3.3.4	Symboldidaktik, Semiotik und Ästhetik	161
3.3.5	Jugendkultur, Medien, Popularkultur	165
3.3.6	Ökumenisches und interreligiöses Lernen	167
3.3.7	Gender im Religionsunterricht	172
3.3.8	Unterrichtsvorbereitung: Didaktische Analyse und Elementarisierung	175

4.	Religion unterrichten als Beruf: Rolle – Person – Kompetenz	185
4.1	Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer im Religionsunterricht	186
4.2	Person und Beruf, religiöse Orientierung und Biographie	189
4.3	Professionalisierung und Kompetenz	192
5.	Handlungsfelder in biographischer Perspektive	197
5.1	Kindheit	197
5.1.1	Übergreifende Aspekte	197
5.1.2	Religiöse Familienerziehung – ein vernachlässigter Bereich	201
5.1.3	Kindergarten/Kindertagesstätte als Ort religiöser Erziehung und Bildung	205
5.1.4	Kindergottesdienst – zwischen Tradition, Krise und Neuaufbruch	210
5.1.5	Weitere religionspädagogische Angebote für Kinder in der Gemeinde	214
5.1.6	Religion in der Grundschule – ein zunehmend wichtiges Angebot	220
5.1.7	Religion in Kinder-Medien – ein religionspädagogisch noch wenig erforschtes Feld	224
5.1.8	Seelsorge – auch mit Kindern	226
5.1.9	Öffentlichkeit, Politik und Gesellschaft – alte und neue Herausforderungen	226
5.2	Jugendalter	227
5.2.1	Übergreifende Aspekte	227
5.2.2	Religion in der Schule im Jugendalter – Bildung und Lebensbegleitung	231
5.2.3	Schulen in kirchlicher Trägerschaft – ein Angebot von wachsener Bedeutung	237
5.2.4	Konfirmandenunterricht und Konfirmandenarbeit – Tradition auf neuen Wegen	239
5.2.5	Jugendarbeit – Herausforderungen im Wandel des Jugendalters	244
5.2.6	Religionspädagogik und (Jugend-)Kultur – Religion in medialen Transformationen	247
5.2.7	Seelsorge mit Jugendlichen – Aufgabe auch für die Religionspädagogik	250
5.2.8	Postadoleszenz – Jugendalter ohne Ende?	251

5.3	Erwachsenenalter	252
5.3.1	Übergreifende Perspektiven	253
5.3.2	Religiöse Bildung Erwachsener – Perspektiven für eine zweite reflektierte Naivität	256
6.	Wissenschaftliches Arbeiten in der Religionspädagogik: Aufgaben und Methoden	263
6.1	Wissenschaftliche Aufgaben von Religionspädagogik: Grundlegung – Modelle – interdisziplinäre Bezüge	263
6.1.1	Zur Herausbildung von Religionspädagogik als Wissenschaft	264
6.1.2	Konkurrierende Modelle: Theorie der Praxis – Kulturhermeneutik – Wahrnehmungswissenschaft	267
6.1.3	Stellung in der Wissenschaft – interdisziplinäre Bezüge	271
6.2	Methoden des religionspädagogisch-wissenschaftlichen Arbeitens	279
6.2.1	Die religionspädagogische Grundaufgabe als Ausgangspunkt der Methodenwahl	280
6.2.2	Teilaufgaben: Traditionserschließung – Situations- erschließung – Analyse religionspädagogischer Handlungsmodelle	281
6.2.3	Wissenschaftliche Arbeitsweisen in der Religionspädagogik im Überblick	284
	Literatur	287
	Namenregister	327

Vorwort

Dieses Lehrbuch bietet eine grundlegende Einführung in die Religionspädagogik sowie einen knappen, aber möglichst umfassenden Überblick, so dass es ebenso für Studium und Examensvorbereitung oder als Nachschlagewerk benutzt werden kann. Damit wendet es sich besonders an Theologiestudierende (sowohl Pfarramts- als auch Lehramtsstudium) sowie an Vikarinnen und Vikare, Referendarinnen und Referendare. Sein wichtigstes Anliegen ist es, Religionspädagogik verständlich zu machen. Darin entspricht es der Überzeugung, dass sich Entwicklungen in Theologie und Pädagogik nicht einfach dem Zufall verdanken, sondern Zusammenhänge darstellen, in die Einsicht gewonnen werden kann – zum Nutzen besserer Orientierung für Praxis und Theorie. Eine solche Orientierung bildet die Grundlage religionspädagogischer Kompetenz.

Religionspädagogik auf der Höhe der Zeit steht heute von Anfang an im Horizont der gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Pluralität. Im Interesse an Dialog- und Pluralitätsfähigkeit, an Ökumene und Verständigung werden in diesem Buch, das aus der Perspektive eines evangelischen Theologen und Religionspädagogen geschrieben ist, durchweg auch Entwicklungen besonders im katholischen Bereich, aber auch in der internationalen Diskussion sowie – was noch am wenigsten gelingt – im Blick auf religiöse Sozialisation und Erziehung in anderen Religionen dargestellt. Damit soll das Buch dem Anliegen eines konfessionell-kooperativen (evangelisch-katholischen) Religionsunterrichts, der christlichen Ökumene sowie der Notwendigkeit eines interreligiösen Lernens gerecht werden. Zugleich soll deutlich werden, dass sich viele Einsichten erst dann einstellen, wenn der vergleichende Blick auch für die Religionspädagogik fruchtbar gemacht wird.

Das Buch ist so gestaltet, dass es fortlaufend von Anfang bis Ende gelesen werden kann, dass die Kapitel und Abschnitte aber auch jeweils für sich verstanden werden können. Das umfangreiche erste Kapitel eignet sich besonders dazu, einen orientierenden Überblick zu gewinnen, der sich dann durch die Lektüre der übrigen Kapitel vertiefen und erweitern lässt. Für Studierende könnte besonders das letzte Kapitel nützlich sein, da hier ausführlich auf wissenschaftliches Arbeiten in der Religionspädagogik, u. a. im Studium, eingegangen wird.

Das Anliegen, dass alle Kapitel und Abschnitte für sich selbst lesbar sein sollen, bringt gewisse Wiederholungen mit sich. Um die Redundanz gleichwohl in Grenzen zu halten, werden zahlreiche Querverweise gegeben, die mit einem Pfeil (→) gekennzeichnet sind. Zugunsten der Lesbarkeit wurde auf

Anmerkungen verzichtet. Literaturhinweise erfolgen im laufenden Text in Klammer. Wird eine Veröffentlichung im selben Abschnitt mehrfach zitiert, erscheinen Autorennamen und Jahreszahl bei der ersten Nennung, danach werden die Seiten nur mit einer Zahl in Klammer angegeben. Am Ende des Buches findet sich ein ausführliches Literaturverzeichnis mit den vollständigen Nachweisen (allerdings i. d. R. ohne Reihentitel, auf die zugunsten des Umfangs verzichtet wurde). Engzeilige Absätze bieten weitere Erläuterungen oder Einzelheiten.

Das Erscheinen dieses Buches ist für mich Anlass zu vielfältigem Dank: Die Kollegen Albrecht Grözinger und Christoph Morgenthaler, die mit eigenen Bänden an der vorliegenden Lehrbuchreihe beteiligt sind, haben mich mehrfach mit wichtigen Ratschlägen unterstützt. Als jüngere Kollegen und Mitarbeiter haben Oliver Kliss und Thomas Schlag große Teile des Manuskripts gelesen, hilfreiche Fragen gestellt und Verbesserungsvorschläge gemacht. Sollte es gelungen sein, ein gut lesbares Buch vorzulegen, so ist dies nicht zuletzt den studentischen Leserinnen der Manuskriptfassung zu danken – Evelyn Krimmer und Hilke Müller, deren Rückmeldungen mich ermutigt haben. Frau Müller hat mir auch bei der Gesamtreaktion sowie bei der Erstellung des Literaturverzeichnisses viel Arbeit abgenommen. Ohne die unendliche Geduld und Sorgfalt von Suse Schüürmann, die den Text im Sekretariat betreut und über viele Fassungen hinweg gepflegt hat, hätte das Buch nicht erscheinen können. Ihnen allen möchte ich an dieser Stelle herzlich danken, ebenso wie den Studierenden in vielen Lehrveranstaltungen und dem Verlag bzw. dessen Lektor Diedrich Steen, der sich des Projekts mit großem Engagement angenommen hat.

Tübingen, im Frühjahr 2006

Friedrich Schweitzer

1. Zugänge zur Religionspädagogik: Erfahrungen, Grundaufgaben und Bezugshorizonte

In diesem ersten Teil soll ausgehend von praktischen Erfahrungen erarbeitet werden, welche Grundaufgaben die Religionspädagogik zu erfüllen hat und in welchen Zusammenhängen und Bezugshorizonten diese Aufgaben zu bestimmen sind.

1.1 Erfahrungsbezogener Zugang: Drei Fallbeispiele

Die drei Fallbeispiele im Folgenden machen deutlich, warum und in welchem Sinne Religionspädagogik als Theorie oder Wissenschaft wichtig wird. Sie sprechen verschiedene Bereiche an: Familie, Religionsunterricht, Öffentlichkeit und (Bildungs-)Politik. Sie betreffen unterschiedliche Fragen, nach der Sicht des Kindes, religiöse Erziehung, Didaktik, Religion und Gesellschaft. Auch zusammengenommen decken diese Beispiele aber nicht den Gesamtumkreis religionspädagogischer Fragen ab. Sie zielen vielmehr auf Grundsituationen, die in der heutigen Praxis immer wieder begegnen.

1.1.1 *Wenn dich morgen dein Kind fragt – oder: »Wie sieht der liebe Gott eigentlich aus?«*

Ein Kind, das nach Gott fragt – das ist gewiss eine Grundsituation der religiösen Erziehung, wie sie zunächst vor allem Eltern vertraut ist. Es ist nicht die einzige Grundsituation einer solchen Erziehung. Denkbar ist genauso, dass Eltern ihrem Kind etwas mitteilen wollen, nicht weil das Kind ausdrücklich danach fragt, sondern weil es ihnen im eigenen Leben oder für die Zukunft des Kindes wichtig ist.

Nun aber ist es das Kind, das nach Gott fragt und wissen will, wie »der liebe Gott eigentlich aussieht«. Solche Fragen haben Eltern wohl in der gesamten Menschheitsgeschichte beantwortet – »einfach so«, ohne großes Nachdenken. Die Antworten dürften dabei recht unterschiedlich ausgefallen sein. »Gott kann man nicht sehen, aber in der Bibel gibt es Geschichten von Gott«, »Jesus hat den Menschen von Gott erzählt. Soll ich dir eine dieser Geschichten erzählen?« – So oder ähnlich könnten die Antworten von Eltern gelautet haben,

die bei der Frage nach Gott vor allem an die christliche Überlieferung denken. Andere versuchen vielleicht eine stärker bildhafte Antwort: »Gott ist wie die Luft, die wir zum Atmen brauchen!« Daneben ist aber auch mit eher kurz angebundenen Reaktionen und mit Überforderung zu rechnen: »Ich weiß nicht!« oder: »Frag einen Pfarrer!« Vielleicht bestand die Antwort sogar nur im schweigenden Übergehen der Frage.

Unabhängig davon, wie die Antwort im Einzelnen ausfällt, ist deutlich, dass die meisten Eltern für ihre Antworten nicht auf religionspädagogische Theorien oder auf die Wissenschaft angewiesen sind. Sie wissen gleichsam von selbst oder meinen jedenfalls zu wissen, was und wie sie antworten sollen. Weiterreichende, dann auch als religionspädagogisch zu bezeichnende Interessen entwickeln sich im Bereich der Familienerziehung wohl erst, wenn Eltern unsicher werden oder wenn sie eine entsprechende Neugier entwickeln. Das ist sicher dann der Fall, wenn ihnen bewusst wird, dass es sehr unterschiedliche Antworten auf religiöse Fragen gibt, etwa unterschiedliche Gottesbilder und -vorstellungen, und sie nicht wissen, was sie dem Kind nun sagen sollen. Dabei können unterschiedliche Erwartungen eine Rolle spielen: die Erwartungen einer Kirche oder Religionsgemeinschaft, die bestimmte Auffassungen vertritt und der sich die Eltern zugehörig fühlen; die Ansprüche eines aufgeklärten rationalen Denkens, das gegen naive Gottesbilder spricht; in den Medien oder sonst in der Gesellschaft verbreitete Denkmuster; eigene Bedürfnisse und Erfahrungen. Eine Unsicherheit kann sich aber auch daraus ergeben, dass Eltern in erster Linie ihrem Kind und seinen Verstehensmöglichkeiten gerecht werden wollen. So wird beispielsweise immer wieder gesagt, die biblischen Antworten seien für Kinder noch nicht verständlich. In der Tat: Wer wollte auf die Kinderfrage, wie der »liebe Gott eigentlich aussieht«, einfach mit Kol 1,15 f. antworten: Christus »ist das Ebenbild des unsichtbaren Gottes, der Erstgeborene vor aller Schöpfung. Denn in ihm ist alles geschaffen, was im Himmel und auf Erden ist, das Sichtbare und das Unsichtbare«? Auch wenn es primär um das Kind gehen soll, spielen Erwartungen an Eltern und an die Erziehung eine Rolle, etwa die Erwartungen der Pädagogik und der Psychologie, die Auskunft darüber geben, was als kindgemäß gelten kann. In einer solchen Situation fragen auch Eltern nach theoretischen, wissenschaftlich geprüften Antwortmöglichkeiten. Allgemeiner ausgedrückt: Religionspädagogik kommt ins Spiel, wenn das intuitive Wissen von Eltern nicht mehr ausreicht und wenn Eltern nach wissenschaftlich geprüften Unterstützungs- oder Orientierungsmöglichkeiten suchen.

Fragen und Unsicherheiten von Eltern sind aber nicht der einzige Ursprung von Religionspädagogik. Das gilt selbst im Blick auf die religiöse Familienerziehung. Noch wichtiger für die Herausbildung von Religionspädagogik als Theorie und Wissenschaft waren und sind in gewisser Hinsicht

Kirche und Gesellschaft, die sich ebenfalls dafür interessieren, welche religiöse Erziehung im Elternhaus praktiziert wird. Die Kirche – besonders in Gestalt von Synoden und Kirchenleitungen – macht sich dabei in der Gegenwart vor allem Sorgen um die Verlässlichkeit von Familie als Träger der religiösen Erziehung: Wird die Familie noch den Erwartungen gerecht, welche die Kirche an sie hat? Stimmt es, dass in der Gegenwart tendenziell von einem Traditionsabbruch auszugehen ist? – In der Gesellschaft kommt die religiöse Familienerziehung besonders unter dem Aspekt der Werteerziehung in den Blick: Werden in der Familie die für das gesellschaftliche Zusammenleben erforderlichen moralischen Orientierungen von Gut und Böse überhaupt noch vermittelt? Trägt die religiöse Familienerziehung zu solchen Orientierungen genügend bei? Wo so gefragt wird, kommt es zu einem doppelten Interesse an Religionspädagogik: Zum einen entsteht ein Bedarf an verlässlichen Informationen darüber, welche religiöse und moralische Erziehung in der Familie heute vorauszusetzen ist. Zum anderen verbindet sich damit in aller Regel der Wunsch, die erzieherische Kompetenz von Eltern zu stärken.

Betrachten wir noch eine weitere Situation, in der Kinder nach Gott fragen, in diesem Falle nicht die eigenen Kinder, sondern Kinder im Religionsunterricht der Schule. Besonders im Grundschulalter fragen Kinder hier häufig nicht weniger direkt als in der Familie und wollen etwa wissen, wie »Gott aussieht«. Dennoch unterscheidet sich die Situation im Religionsunterricht in vieler Hinsicht von der in der Familie. In den Religionsunterricht werden Kinder nicht hineingeboren, und sie sind der Lehrerin oder dem Lehrer nicht einfach durch die Familienzugehörigkeit anvertraut. Vielmehr veranstaltet der Staat in der von ihm getragenen Schule einen solchen Unterricht und schicken Eltern ihre Kinder dorthin. Auch wenn dies nicht immer ausdrücklich gesagt wird, ist beides an bestimmte Voraussetzungen gebunden, auf die sich alle Beteiligten verlassen können müssen. Nach dem heutigen Verständnis von Schule und Unterricht muss das dort Dargebotene öffentlich und wissenschaftlich verantwortet werden können. Sowohl die Inhalte als auch die Formen des Lehrens und Lernens müssen professionellen Standards gerecht werden. Solche Standards wiederum verlangen eine entsprechende Ausbildung der Unterrichtenden, öffentlich ausgewiesene Lehrpläne sowie eine Theorie des Lehrens und Lernens im Religionsunterricht, womit weitere Gründe für die Ausbildung von Religionspädagogik als Theorie und Wissenschaft genannt sind.

Fassen wir das im Ausgang von einer religiösen Kinderfrage Entwickelte noch einmal zusammen, so sind bislang vier Motive für Religionspädagogik als Theorie und Wissenschaft deutlich geworden: Religiöse Erziehung soll *kindgemäß* sein (1.) und zugleich *sachgemäß* (2.). Sie soll, für das Beispiel der Frage nach Gott gesprochen, dem kindlichen Verstehen und Verstehen-

wollen ebenso gerecht werden wie unserem eigenen Wissen und unseren eigenen Glaubensüberzeugungen im Blick auf Gott. Darüber hinaus müssen religiöse Erziehung und Religionsunterricht besonders dort, wo sie in Einrichtungen wie der Schule stattfinden, *öffentlich* und *wissenschaftlich verantwortet* werden (3.). All dies setzt in vieler Hinsicht wissenschaftlich überprüfbare *Erkenntnisse über die Realität der religiösen Erziehung* in der Gegenwart voraus (4.).

Nun lässt sich gerade bei der Frage, wie »Gott aussieht«, noch ein weiteres Motiv benennen, das für die Religionspädagogik im engeren Sinne entscheidend ist. Denn bei allem, was die Religionspädagogik thematisiert, muss es ihr stets darum gehen, die *Entwicklung* und das *Lernen* von Kindern (oder Jugendlichen und Erwachsenen) zu unterstützen und weitere Entwicklungs- und Lernchancen zu eröffnen (5.). Jede Antwort auf die Frage des Kindes ist deshalb daran zu messen, ob sie das Interesse des Kindes aufrecht erhält oder schwächt. Darüber hinaus eröffnen Antworten nur dann Entwicklungs- und Lernchancen, wenn sie dem Kind Ausgangspunkte bieten, von denen aus es selbst weiter fragen, denken oder arbeiten kann. Man könnte auch sagen: Religionspädagogisch angemessene Antworten dürfen weder alle Fragen so beantworten, dass der Prozess des Fragens stillgestellt oder abgebrochen wird, noch dürfen sie einfach alles offen lassen, weil sonst das Interesse abbricht. Religionspädagogisch gesehen können Antworten zu viel, aber auch zu wenig bieten.

Am Ende dieses Abschnitts kann schließlich noch eine Frage aufgenommen werden, die gerade für ein Lehrbuch der Religionspädagogik wichtig ist. Welche Kenntnisse und Fertigkeiten, die etwa in einem *Studium der Theologie* erworben werden, befähigen zu einer Antwort auf die Frage eines Kindes, »wie Gott eigentlich aussieht«? Auslegung des Alten und Neuen Testaments, Geschichte der Kirche, dogmatische und ethische Theorien sind für eine Antwort, die sachgemäß sein soll, sicherlich wichtig. Für eine auch kindgemäße Antwort, die darüber hinaus in geprüfter Weise Entwicklungs- und Lernchancen eröffnen soll, reichen sie aber nicht aus. Zudem leuchtet unmittelbar ein, dass die Forderung nach Sachgemäßheit vom Anspruch auf Kindgemäßheit nicht einfach isoliert und für sich allein behandelt werden kann. Beide Forderungen greifen vielmehr ineinander und sollten daher gemeinsam behandelt werden. Dies lässt sich so zusammenfassen, dass Religionspädagogik auf verschiedene wissenschaftliche Disziplinen bezogen ist. Sie muss im Verbund mit Theologie und Religionswissenschaft, aber auch mit Pädagogik und Psychologie betrieben werden.

1.1.2 Bibel im Religionsunterricht – oder: Dürfen Kinder die Bibel »unrichtig« verstehen?

Wir sind bereits darauf gestoßen, dass die Bibel nicht einfach ein Buch für Kinder ist. Vieles, was darin geschrieben steht, ist Kindern kaum verständlich oder zugänglich. Schon seit langer Zeit wird jedoch angenommen, dass diese Einschränkung zwar für abstrakte Texte wie die neutestamentliche Briefliteratur gelte, nicht aber für biblische Erzählungen und Gleichnisse. Neuere empirische Untersuchungen (→ 106 ff.) haben ergeben, dass Kinder auch in diesem Falle ihre eigenen Verstehens- und Deutungsweisen einsetzen und dabei die Geschichten und Gleichnisse verändern. Vater und Sohn Wegenast (1999) haben als Religionspädagogen sogar die These vertreten, dass »biblische Geschichten auch »unrichtig« verstanden werden« dürfen. Ich nehme diese Frage anhand eines Unterrichtsbeispiels auf, das für unsere Tübinger Unterrichtsforschung eine gleichsam paradigmatische Bedeutung gewonnen hat.

Es handelt sich um eine Sequenz aus dem Religionsunterricht in Klasse 5 (aus Schweitzer u. a. 1997, 15 f.). Die Stunde – zum Thema »Gleichnisse« – beginnt mit Assoziationen zu einem Bild. Zu sehen ist ein junger Mann, der von Schweinen umgeben ist.

Ein *Schüler* murmelt: Da sind Schweine drauf.

Eine *Schülerin* sagt: Also das könnte vielleicht so was sein wie mit dem verlorenen Schaf oder so, (nur) daß halt jetzt ein Schwein (fehlt) ... Also es könnte sein, daß das das gleiche ist, bloß mit Schweinen, daß jetzt ein Schwein fehlt.

Diese Assoziation zeigt ein typisches Unterrichtsproblem: das sog. »Religionsstunden-Ich«. Die übrigen Schülerassoziationen sind weniger bemerkenswert und führen rasch auf die richtige Spur: »Ist es vielleicht das Gleichnis vom verlorenen Sohn?«

Das Gleichnis wird dann mit einigen Unterbrechungen vorgelesen. Am Ende steht die Frage der

Lehrerin: Möchtet ihr sonst noch etwas sagen, zum Text? Was euch auffällt?

Schülerin: Der Bruder, der ist eifersüchtig.

Lehrerin: Da kommen wir gleich noch drauf.

Schülerin: Aber der Vater, also der probiert jetzt beide gleichgerecht als ... wie soll man sagen, zu verteilen.

Schülerin: Und ... der Sohn hat ja gedacht, er sei jetzt gar nicht mehr sein richtiger Sohn, und er hat ihn (wieder) ganz anders aufgenommen, als er gedacht hat ...

Schülerin: Also zuerst, da waren alle beide bockig gegen sich einander, und als der Sohn dann wiedergekommen ist, da hat's dem Vater leid getan. Und da ... haben sie sich beide entschuldigt.

Besonders auffällig ist wohl die Äußerung der Schülerin, die davon spricht, beide seien »bockig« gewesen. Gemeint sind ja nicht die beiden Brüder, von deren spannungsvollem Verhältnis das biblische Gleichnis spricht – gemeint sind vielmehr Vater und Sohn. Die Geschichte wird offenbar so aufgefasst, dass Vater und Sohn sich gestritten hätten, dass der Sohn daraufhin fortgezogen und nun mehr oder weniger reumütig zurückgekehrt wäre. Der Vater wiederum hätte inzwischen einen parallelen Prozess der Besinnung durchgemacht, so dass am Ende beide versöhnungsfähig geworden wären. Davon ist im Gleichnis jedenfalls nicht die Rede. Die Kinder geben das Gleichnis auf eine Art und Weise wieder, die das Gleichnis verändert.

Dies gilt auch noch in einer zweiten Hinsicht, wenn ein Kind sagt, der Vater probiere, »beide jetzt gleichgerecht«, also wohl: gleichberechtigt und fair zu behandeln. Im Hintergrund steht vermutlich die Vorstellung einer gerechten, auf Gleichbehandlung bedachten Verteilung des väterlichen Besitzes auf die beiden Söhne. Erneut ist dies eine »Auslegung«, die das biblische Gleichnis nicht unerheblich verändert.

Wie soll damit umgegangen werden? Welche Aufgaben und Möglichkeiten hat der Religionsunterricht? Herkömmlicherweise wurde und wird auf solche Äußerungen von Kindern, die von der richtigen Auslegung abweichen oder ihr widersprechen, mit einer Korrektur reagiert: Die Lehrerin oder der Lehrer sagt, wie das Gleichnis verstanden werden soll. Inzwischen ist freilich bekannt, dass solche Korrekturversuche eher das Gewissen der Unterrichtenden beruhigen und kaum das Verständnis der Kinder erreichen. In unserer Untersuchung zum Religionsunterricht (Schweitzer u. a. 1997) zeigte sich häufig im weiteren Gesprächsverlauf, dass die Kinder solche Korrekturen eher selten übernehmen. »Unrichtige« Deutungen sind offenbar nicht einfach ein Problem fehlender Kenntnis oder Einsicht, das sich durch Informationen und korrekte Auskünfte lösen ließe. In ihnen kommen vielmehr bestimmte, für die Kinder wichtige Sichtweisen und Überzeugungen zum Tragen.

Wenn die Verstehens- und Deutungsweisen der Kinder nun aber für sie selbst wichtig sind, kann weitergehend die Auffassung vertreten werden, der Unterricht habe kein Recht, hier Veränderungen anzustreben oder gar herbeizuführen. Diese Auffassung führt religionspädagogisch aber nicht wirklich weiter. Denn wenn dies so wäre: Warum brauchen wir dann überhaupt Religionsunterricht? Reicht es zu, diesen Unterricht lediglich als Lieferanten von Materialien anzusehen, mit denen die Kinder dann einfach machen, was sie wollen?

Erneut begegnen wir hier der Spannung zwischen *Sachgemäßheit* und *Kindgemäßheit*. Lösungen kommen nur dann in den Blick, wenn beide Pole dieser Spannung berücksichtigt werden. Wenn religionspädagogisch kompetente Handlungsweisen weder in ohnehin nicht wirksamen Korrekturver-

suchen bestehen können noch in einer bloßen Zurückhaltung gegenüber den spontanen Verstehensweisen der Kinder, dann ist ein Vorgehen gefragt, das ebenso sensibel für die Kinder ist wie für das biblische Gleichnis. Solche Vorgehensweisen setzen allerdings Einblick in die kindliche Entwicklung sowie in die lebensweltlichen Zusammenhänge und Bedürfnisse von Kindern voraus. Nur unter dieser Voraussetzung können Impulse gegeben werden, mit denen die Kinder tatsächlich etwas anfangen können und durch die sie zumindest auf den Weg zu einem auch sachlich angemesseneren Verständnis der Bibel gelangen.

Religionspädagogik erscheint in diesem Zusammenhang als diejenige Theorie und Wissenschaft, die zu einem produktiven Umgang mit kindlichen Verstehensweisen befähigt. Schon an dieser Stelle wird sichtbar, dass Religionspädagogik nicht in der bloßen Vermittlung vorab festliegender Kenntnisse bestehen kann und noch weniger, wie häufig zu Unrecht angenommen wird, allein in einem Repertoire geeigneter Methoden. Religionspädagogik zielt vielmehr auf Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit im Spannungsfeld von Sachgemäßheit und Kindgemäßheit.

1.1.3 *Weltanschaulich neutrale Religionskunde statt konfessionellem Religionsunterricht – oder: Welche Orientierungsangebote braucht die jüngere Generation?*

Kaum eine andere religionspädagogische Frage hat in den letzten Jahren in Wissenschaft und Öffentlichkeit so viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen wie die nach der Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. In Deutschland, aber auch in einigen anderen europäischen Ländern werden religionswissenschaftlich ausgerichtete Formen von Unterricht diskutiert oder eingeführt wie zuletzt in der Schweiz (Kanton Zürich: »Religion und Kultur« →89 ff.). Noch immer am bekanntesten ist die Auseinandersetzung um den Brandenburger Schulversuch bzw. das heutige Unterrichtsfach »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« (LER →92). Zu entscheiden war hier, in welcher Form Religion in der staatlichen Schule nach der deutschen Vereinigung thematisiert und unterrichtet werden soll. Zwei gegensätzliche Vorstellungen prallten dabei aufeinander: Auf der einen Seite wurde die Einführung des in Westdeutschland üblichen konfessionellen Religionsunterrichts auch in Brandenburg gefordert, so wie dies im Grundgesetz (→82 ff.) vorgeschrieben ist. Auf der anderen Seite wurde vor allem auf den in Brandenburg sehr hohen Anteil konfessionsloser Kinder und Jugendlicher (ca. 80 %) verwiesen sowie auf die pädagogische Notwendigkeit, gerade im Bereich von Ethik und Religion ein gemeinsames Lernen im Klassenverband zu ermöglichen. Das Land

Brandenburg hat sich gegen einen konfessionellen Religionsunterricht entschieden und statt dessen für LER als ein religionskundliches Schulfach, das ohne Beteiligung der Religionsgemeinschaften allein vom Staat verantwortet wird. Der dadurch ausgelöste Streit um Religionsunterricht und Religionskunde bzw. LER wurde weder in inhaltlich-religionspädagogischer noch in rechtlicher Hinsicht endgültig entschieden. Das von mehreren Seiten angerufene Bundesverfassungsgericht vermied eine Entscheidung, indem es den Klägern die letztlich auch realisierte Möglichkeit einer sog. einvernehmlichen Verständigung nahelegte.

Die Einzelfragen, die sich mit dieser Auseinandersetzung verbinden, sollen uns an dieser Stelle noch nicht beschäftigen (→92). Ich konzentriere mich auf die Frage nach *Religion in der Schule* als eine der religionspädagogischen Grundfragen, die im Blick auf die Zukunft des schulischen Religionsunterrichts bearbeitet werden müssen. Denn dazu sind inzwischen sehr unterschiedliche Überzeugungen anzutreffen, obwohl über das Ziel eines Zusammenlebens in Frieden und Toleranz und einer Verständigungsorientierung zwischen den Religionen kaum mehr gestritten wird. Die Auffassung, Frieden und Toleranz ließen sich am ehesten dadurch erreichen, dass die Unterschiede und Gegensätze zwischen Kulturen und Religionen oder Konfessionen in der Öffentlichkeit und vor allem in der staatlichen Schule keine Rolle spielen, ist am deutlichsten im Bereich der Politik der Europäischen Union ausgeprägt, wobei im Hintergrund u. a. der Einfluss Frankreichs zu stehen scheint. Aus den genannten Gründen wird Religion in Frankreich weithin als reine Privatangelegenheit behandelt, weshalb es dort auch keinen Religionsunterricht in der staatlichen Schule geben darf. Religion kann unter dieser Voraussetzung in der Schule nur in weltanschaulich neutraler Weise thematisiert werden, beispielsweise als Religionsgeschichte oder in Form religionswissenschaftlicher Kenntnisse. Darüber hinaus ist auch den Schülerinnen und Schülern das Tragen sog. ostentativer religiöser Symbole in der Schule verboten.

Dass weltanschauliche Neutralität der Öffentlichkeit der einzige Weg zu Frieden und Toleranz sei, wird jedoch keineswegs allgemein akzeptiert. Die Behandlung von Religion nur als Privatsache widerspreche nicht nur dem Selbstverständnis vieler Religionen und sicherlich dem Selbstverständnis des Christentums, sondern verhindere auch ein wechselseitiges Verstehen und eine Verständigung zwischen den Religionen. In diesem Falle werden Frieden und Toleranz gerade von einer Begegnung verschiedener Religionen in der Öffentlichkeit und deshalb auch in der staatlichen Schule erwartet, weil in dieser Sicht nur so eine Verständigung vorbereitet und eingeübt werden kann. Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel setze die Auseinandersetzung mit Differenz und Pluralität voraus und könne deshalb nicht in einer weltanschaulich

neutralen Schule erreicht werden, welche die Religionen nur in der distanzier-ten und neutralisierten Form von Religionskunde in der Schule zulassen will.

Welcher der beiden Positionen aus welchen Gründen der Vorzug gegeben werden sollte, kann hier noch offen bleiben. Ebenso unentschieden lasse ich das Problem, ob es sich bei der Auseinandersetzung zwischen weltanschaulich neutraler Religionskunde und konfessionellem Religionsunterricht tatsächlich um eine reine Alternativentscheidung handeln kann oder ob hier auch mit Zwischen- und Mischformen zu rechnen ist. Worauf es im vorliegenden Zusammenhang ankommt, sind die Fragen, die sich aus der Auseinandersetzung um die Zukunft des Religionsunterrichts für die Religionspädagogik als Theorie und Wissenschaft ergeben. Offenbar reicht es heute nicht mehr aus, Religionspädagogik allein als Theorie der religiösen Erziehung oder als Lehr-Lern-Theorie zu konzipieren. Weiterreichende Fragen, die über die religiöse Familienerziehung ebenso hinausgehen wie über den schulischen Religionsunterricht oder die Pädagogik in der Gemeinde, betreffen den *Umgang der Gesellschaft mit der jüngeren Generation* sowie die Gestalt von *Institutionen* wie der Schule, in denen sich dieser Umgang vollzieht. Im Kern geht es dabei um die Frage, welche Orientierungsangebote der jüngeren Generation gerecht werden und wie solche Angebote aussehen sollen.

Innerhalb der Theologie können solche gesellschaftlichen Fragen nicht nur der Religionspädagogik, sondern auch der christlichen Ethik zugerechnet werden. Soweit es sich um pädagogische Vollzüge und Institutionen handelt, werden entsprechende Themen in der theologischen Ethik aber in der Regel faktisch nicht behandelt (wobei Ausnahmen wie Herms 1999 nicht verschwiegen werden sollen). So wird es für die Religionspädagogik unausweichlich, sich heute weiterreichenden gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Fragen zu stellen und über die engeren Bereiche von religiöser Erziehung und Bildung hinaus auch das weitere Feld von Pädagogik und Religion insgesamt in den Blick zu nehmen.

Weiterführende Literatur

- F. Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2005
- L. Krappmann/C. T. Scheilke (Hg.), Religion in der Schule – für alle?! Die plurale Gesellschaft als Herausforderung an Bildungsprozesse, Seelze-Velber 2003

1.2 Problemgeschichtlicher Zugang: Religionspädagogische Grundaufgaben und ihre Neubestimmung in Moderne und Postmoderne

In diesem Unterkapitel sollen die religionspädagogischen Grundaufgaben, wie sie in den Fallbeispielen (→ 1.1) ansatzweise sichtbar geworden sind, weiter entfaltet werden. Da sich ein Verständnis dieser Grundaufgaben am leichtesten anhand ihrer geschichtlichen Herausbildung gewinnen lässt, wähle ich hier einen problemgeschichtlichen Zugang. Im Folgenden geht es also nicht um die Geschichte als solche, sondern um die Einführung in religionspädagogische Grundaufgaben im geschichtlichen Horizont. Dabei kann auch deutlich werden, dass religionspädagogische Aufgaben in aller Regel auf bestimmte geschichtliche Situationen und Herausforderungen bezogen sind, was in der Überschrift zu diesem Abschnitt mit dem Hinweis auf die Neubestimmung solcher Aufgaben in Moderne und Postmoderne eigens hervorgehoben wird.

Die nachfolgende Darstellung verbindet bestimmte Themen und Problemstellungen mit historischen Zusammenhängen von der biblischen Zeit bis hin zur Gegenwart. Eine solche Einteilung scheint mir didaktisch sinnvoll, auch wenn die Geschichte im Einzelnen natürlich nicht in einer solchen vereinfachten Darstellung aufgeht.

1.2.1 *Biblischer Glaube und Hochschätzung des Kindes: Die Generationentatsache als Ausgangspunkt der Religionspädagogik*

Angesichts der enormen Bedeutung der Bibel für das Christentum und besonders für die evangelische Kirche und Tradition lag und liegt es nahe zu fragen, welche Auskunft die Bibel über Fragen der religiösen Erziehung und der Pädagogik zu geben vermag. Die bislang vorliegenden Untersuchungen sind aber vor allem für diejenigen, die diese Frage in praktischer Absicht stellen, eher enttäuschend. Entweder bieten sie historisch zwar interessante, für die Gegenwart aber kaum anschlussfähige Einblicke in die geschichtliche Situation der Erziehung in biblischer Zeit (zusammenfassend etwa Crenshaw 1998), oder sie gehen so deutlich von Interessen der Gegenwart aus (so etwa Jentsch 1951), dass sie nicht mehr wirklich als biblische Darstellungen bezeichnet werden können. Exegetisch-historische und religionspädagogisch-praktische Interessen greifen noch zu wenig ineinander, auch wenn neuerdings erfreuliche Schritte hin zu einer engeren Zusammenarbeit unternommen werden (Überblick: Jahrbuch für biblische Theologie Bd. 17: Gottes Kinder). Wünschenswert bleibt eine engere Verzahnung von Exegese und er-

ziehungswissenschaftlichen Perspektiven. Religionspädagogisch aufschlussreiche Folgerungen lassen sich jedenfalls noch nicht daraus gewinnen, dass auf historisch unbezweifelbare, pädagogisch gleichwohl unhaltbare Auffassungen in der Bibel verwiesen wird, wie sie beispielsweise in der biblischen Weisheitsliteratur zu finden sind. Allerdings haben entsprechende Anweisungen in der Geschichte stark gewirkt: »Züchtige deinen Sohn, solange Hoffnung da ist, aber lass dich nicht hinreißen, ihn zu töten« (Sprüche 19,18 oder aus der sog. apokryphen Literatur, Sir 30,1: »Wer seinen Sohn liebhat, der hält ... die Rute bereit«).

Natürlich geht weder das Alte noch das Neue Testament in solchen Sprüchen auf, die uns heute eher abstoßend und grausam vorkommen. Ebenso bemerkenswert sind die biblischen Zeugnisse von einem liebevollen, durch Respekt geprägten Umgang zwischen Eltern und Kindern, um den es auch im recht verstandenen 4. Gebot geht (»Du sollst Vater und Mutter ehren ...«). Solange aber nur einzelne Zitate und Belege nebeneinander gestellt werden, ergibt sich daraus keine hilfreiche Orientierung für die Religionspädagogik. Eine solche Orientierung wird hingegen erreichbar, wenn wir uns auf grundlegende biblische Motive konzentrieren, die in der Geschichte und bis hinein in unsere Gegenwart von entscheidender Bedeutung sind.

Ein erstes solches Motiv kann in der *Wertschätzung nachfolgender Generationen* gesehen werden. Wie wenig selbstverständlich diese Einstellung ist, wird besonders in unserer eigenen Gegenwart deutlich, etwa angesichts rückläufiger Geburtenraten in vielen europäischen Staaten oder angesichts der immer wieder diskutierten Frage, welche Lasten etwa in Gestalt von Rentenzahlungen oder des Verbrauchs endlicher Ressourcen wie Erdöl nachfolgenden Generationen auferlegt werden dürfen. Natürlich ist davon in der Bibel noch nicht die Rede, aber diese Probleme bestimmen gleichwohl den heutigen Rezeptionshorizont für die Bibel. Sie machen bewusst, dass im Blick auf nachfolgende Generationen grundlegende Einstellungen angesprochen sind. Deshalb ist es bemerkenswert, wenn die Fortsetzung und Ausbreitung des menschlichen Geschlechts in der Bibel von Anfang an im Horizont des göttlichen Segens gesehen werden (Gen 1,28: »Und Gott segnete sie und sprach zu ihnen: Seid fruchtbar und mehret euch«). In Gottes Bund mit Abraham bzw. Abram werden nachfolgende Generationen zum ausdrücklichen Gegenstand der Verheißung (Gen 12,2: »Und ich will dich zum großen Volk machen und will dich segnen«). Damit ist zugleich die Sorge für die nachwachsende Generation begründet, auch im Sinne eines respektvollen Umgangs der Generationen miteinander. Auf derselben Linie liegen später etwa die Ausführungen der Haustafel im Epheser-Brief (Eph 6, 1.4: »Ihr Kinder, seid gehorsam euren Eltern in dem Herrn ... Und ihr Väter, reizt eure Kinder nicht zum Zorn«).

Teil der positiven Wahrnehmung nachfolgender Generationen, aber doch

eigens hervorzuheben ist die besondere *Wertschätzung des Kindes* (Weber 1980, Müller 1992, Bunge 2001). In kaum zu überbietender Weise wird der Dienst am Kind als Gottesdienst verstanden (Mk 9,37: »Wer ein solches Kind in meinem Namen aufnimmt, der nimmt mich auf; und wer mich aufnimmt, der nimmt nicht mich auf, sondern den, der mich gesandt hat«). Und noch mehr: Den Kindern wird das Reich Gottes zugesprochen (Mk 10,14: »Lasst die Kinder zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solchen gehört das Reich Gottes«). Auf diese Sicht des Kindes wird in der Gegenwart vermehrt zurückgegriffen (Schweitzer 1992, 405 ff., Synode der EKD 1995, Miller-McLemore 2003).

Weder die Sorge für nachfolgende Generationen noch die Verheißung des Reiches Gottes für Kinder begründen aber für sich genommen die Notwendigkeit der religiösen Erziehung. Diese Notwendigkeit wird erst aus der *Eigenart des biblischen Glaubens* einsichtig. Denn dieser Glaube beruht nicht einfach auf ekstatischen Erfahrungen oder unvermittelten Erleuchtungen. Er ist vielmehr aufs engste mit der biblischen Überlieferung verbunden – mit der Erinnerung an Erfahrungen mit Gott in der Geschichte, die erzählt und dargestellt werden können. Daraus ergibt sich der Anstoß zur Unterweisung. Bereits in den frühesten Darstellungen christlicher Gemeinden werden Lehrer genannt (1. Kor 12,28; Eph 4,11), was sachlich voraussetzt, dass tatsächlich etwas gelehrt und auch gelernt werden kann. Der biblische Glaube führt also aufgrund seiner Eigenart und seines Inhalts zur Notwendigkeit der religiösen Unterweisung und Erziehung nachfolgender Generationen.

Es steht freilich außer Zweifel, dass sich der Einbezug der jüngeren Generation in die Glaubensüberlieferung lange Zeit eher in Gestalt von Prägung oder automatischem Hineinwachsen vollzog. Immerhin belegt das Buch Deuteronomium aber doch den ausdrücklichen Übergang zum *Lehren und Lernen* sowie zu einer *am Verstehen orientierten Vermittlung* (Finsterbusch 2002). Hier begegnen wir noch einmal der Grundsituation religiöser Erziehung (→ 11 ff.): »Wenn dich nun dein Sohn morgen fragen wird: Was sind das für Vermahnungen, Gebote und Rechte, die euch der Herr, unser Gott, geboten hat?« (Dt 6,20). Bemerkenswert ist nicht zuletzt die Anweisung, die dann im Blick auf den so gefragten Vater formuliert wird. Denn diese Anweisung zeigt, wie die Überlieferung der geschichtlichen Erinnerung zu einem verständigen Einbezug führen soll (Dt 6,21 ff.: »so sollst du deinem Sohn sagen: Wir waren Knechte des Pharaos in Ägypten, und der Herr führte uns aus Ägypten mit mächtiger Hand ...«). Damit wird eine Sicht begründet, die heute etwa mit der Formel »Das Gottesvolk der Bibel als Lerngemeinschaft« beschrieben wird (Lohfink 1989).

Damit sind Grundelemente benannt, die für eine biblische Begründung religiöser Erziehung sowie ausdrücklich eines auf den biblischen Glauben be-

zogenen Lehrens und Lernens in Anspruch genommen werden können. Sie lassen sich zu drei Motiven bündeln: *nachfolgende Generationen als Verheißung und Wertschätzung des Kindes*, die *Eigenart des biblischen Glaubens als Anstoß für Lehren und Lernen*, eine *am Verstehen orientierte Form der Vermittlung*.

Es muss bewusst bleiben, dass sich die biblischen Aussagen über künftige Generationen und über das Kind, über Erziehung, Lehren und Lernen in diesen Motiven nicht erschöpfen. Ebenso ist deutlich geworden, dass neben heute anschlussfähigen Aussagen auch solche stehen, die wie etwa beim Thema (körperlicher) Strafen klar zurückgewiesen werden müssen. Gleichwohl ergeben sich aus den beschriebenen drei Motiven wichtige Einsichten für die heutige Religionspädagogik. Vor allem wird hier deutlich, worin der am weitesten reichende Grund für die Notwendigkeit einer Religionspädagogik liegt. Es ist die sog. *Generationentatsache* – die Tatsache, dass Menschen geboren werden und sterben und dass deshalb immer mehrere Generationen zugleich miteinander leben. In der Neuzeit hat dies vor allem F. Schleiermacher (1849, 7) hervorgehoben, wenn er die gesamte Pädagogik und damit auch seine Theorie der religiösen Erziehung und Bildung von der Generationentatsache her begründet und als Ausgangspunkt die Frage sieht: »Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?« Erst mit dieser Verankerung in der Generationentatsache gewinnt die Religionspädagogik festen Grund und kann einsichtig werden, warum die Frage nach religiöser Erziehung und Bildung unabdingbar einen eigenen Platz in der Theologie und in der Erziehungswissenschaft beanspruchen muss. Alle anderen Begründungen etwa mit dem schulischen Religionsunterricht, dem Konfirmandenunterricht usw. sind demgegenüber als beispielhafte Konkretionen zu verstehen, die sich im Laufe der Geschichte immer wieder verändert haben und auch in Zukunft wieder verändern können. Der Begründung von Religionspädagogik in der Generationentatsache ist allerdings, wie sich ebenfalls gezeigt hat, eine bestimmte Deutung hinzuzufügen: Nur wenn das Verhältnis zwischen den Generationen durch das Interesse an einer verständigen Vermittlung bestimmt ist, so wie es auch dem biblischen Glauben entspricht, kann es zum Anlass für Erziehung und Bildung statt von bloßer Gewöhnung, Prägung, Indoktrination usw. werden.

Diese Hinweise gehören allerdings in den Zusammenhang von Religionspädagogik als Theorie und Wissenschaft, wie wir sie in der biblischen Zeit noch nicht finden. Die Herausbildung zumindest von religionspädagogischen Anleitungen, die zwar noch nicht als Wissenschaft, aber doch als eine erste Form von Theorie angesprochen werden können, vollzieht sich freilich schon in den ersten nachchristlichen Jahrhunderten. Am bekanntesten sind die Anleitungen aus dem Bereich des *katechetischen Unterrichts*, d. h. des Unterrichts

für die damals erwachsenen Taufbewerber. Daneben sind aber auch Ausführungen zur Familienerziehung zu nennen. Diese katechetischen und pädagogischen Schriften zeigen, dass die biblischen Impulse geschichtlich wirksam geworden sind. Zumindest in knapper Form sollen deshalb dazu einige Hinweise gegeben werden (weiterer Überblick: Paul 1993):

Das berühmteste Beispiel einer *Anleitung für Katecheten* stammt von Augustinus (354-430). Als Hintergrund setzt Augustins Schrift »Vom ersten katechetischen Unterricht« (de catechizandis rudibus) den altkirchlichen Katechumenat als eine mehr oder weniger feste Institution voraus. Vor der Taufe mussten sich Taufbewerber einer Zeit der Unterweisung und sittlichen Bewährung unterziehen. Für den Unterricht waren Katecheten zuständig wie jener Bruder Deogratias, dem Augustinus helfen möchte. Offenbar hat dieser Lehrer Probleme: »Nun leidest du aber nach deiner Aussage fast ständig unter der quälenden Unsicherheit, wie denn die Kernpunkte des christlichen Glaubens in geeigneter Form zu vermitteln sind«. Deogratias ist unzufrieden mit seinem eigenen Vortrag, der ihm »oberflächlich und langweilig« erscheint (Augustinus 1985, 13). Interessant sind die Ratschläge des Augustinus u. a. deshalb, weil er sich bereits Gedanken über die geeignete Auswahl von Inhalten macht (»kurz und exemplarisch zusammenfassen«, 19) und weil er das Problem reflektiert, wie didaktisch unterschiedlichen Lern- und Bildungsvoraussetzungen bei den Hörern entsprochen werden kann (31 ff.). Damit sind zumindest einige der Fragen benannt, die in der Religionspädagogik bzw. -didaktik bis heute bearbeitet werden.

Als frühes Beispiel für eine auf die christliche *Familienerziehung* bezogene Darstellung kann die Schrift von Johannes Chrysostomos (ca. 349-407) »Über Geltungssucht und Kindererziehung« genannt werden. Geboten wird hier eine umfassende Anleitung zur Familienerziehung, die ebenso die moralische Erziehung umfasst wie die religiöse Unterweisung. Ausdrückliche Überlegungen gelten der Art und Weise, wie biblische Geschichten in welchem Lebensalter erzählt werden können (Text bei Gärtner 1985, 197 ff.).

Kirchlich-katechetische Unterweisung und christliche Familienerziehung lassen sich als Themen also weit in die Geschichte des Christentums zurückverfolgen. Da sich der Taufunterricht im Katechumenat damals an Erwachsene wendet, können hier sogar frühe Wurzeln einer christlichen Erwachsenenbildung entdeckt werden, auch wenn von Erwachsenenbildung im modernen Sinne natürlich noch nicht die Rede sein kann. Was im Vergleich zur heutigen Religionspädagogik fehlt, ist der *Religionsunterricht der Schule*. In den ersten nachchristlichen Jahrhunderten konnte es einen solchen Unterricht schon aufgrund der zum Teil durch Verfolgung und Unterdrückung bestimmten Stellung der Christen im römischen Staat nicht geben. Gleichwohl war die Schule schon früh Thema des christlichen Erziehungsdenkens, weil der Schulbesuch christlicher Kinder zu Konflikten zwischen dem christlichen Glauben und der als Heidentum wahrgenommenen und in der Schule vermittelten römischen Götterwelt führte. Diese Diskussion ist insofern bleibend auf-

schlussreich, als hier zugleich das Interesse des Christentums an Bildung hervortritt.

Die christliche Kritik am antiken Bildungswesen hat verschiedene Facetten. Grundsätzlich wird bemängelt, dass in der Schule die aus christlicher Sicht unerlässliche Charakterbildung vernachlässigt werde (so etwa Athenagoras um 180 n. Chr., vgl. Scholl 1976, 505 ff.). Ihren Brennpunkt besitzt diese Kritik jedoch bei Glaubensfragen, eben weil in der römischen Schule ganz selbstverständlich die antike Götterdichtung behandelt wurde. Besonders interessant sind hier die Auffassungen Tertullians (ca. 160-220), der den Schulbesuch christlicher Kinder als unabdingbar ansieht, den Lehrerberuf für Christen aber ausschließt. »Lesen und Schreiben« sei der »Weg zu jeder Lebensstellung«. Ohne die »weltlichen Studien« könnten »die religiösen nicht bestehen«. »Es ist jedoch eher möglich, dass die Gläubigen die Literatur lernen als sie lehren ... Wenn ein Gläubiger die Literatur lehrt, so steht er ohne Zweifel ein für die Lobeserhebungen der Götzen; wenn er sie kennen lehrt, so bestätigt er sie; indem er sie erwähnt, gibt er ein Zeugnis für sie ab« (zit. nach Scholl 1976, 509 f.).

H.-I. Marrou (1957, 457 f.) deutet die Konflikte zwischen Christentum und Schule, indem er auf die Angewiesenheit des Christentums schon für die »einfache Ausübung des Gottesdienstes« auf »wenigstens ein Mindestmaß von literarischer Bildung« verweist: »Das Christentum ist eine gelehrte Religion und kann nicht in Verbindung mit Barbarei gedacht werden«. Es sei in konstitutiver Weise eine »Religion des Buches«, in deren Entwicklung »die Rolle des geschriebenen Wortes im täglichen Leben der Kirche« immer deutlicher hervortritt.

Auch die eigene Gestaltung *christlicher Schulen* hat eine lange Geschichte. Seit dem 4. Jahrhundert kommt es zur Gründung von Klosterschulen zunächst in Ägypten, später auch in anderen Ländern. Dazu treten in der Folgezeit mehr und mehr auch unabhängig von den Klöstern weitere Schulen wie etwa die Bischofsschulen, die sich am Sitz des Bischofs entwickelten (vgl. Marrou 1957, 477 ff.; zur weiteren Information: Johann 1976, Schwenk 1992).

Die Entwicklung in den ersten nachchristlichen Jahrhunderten lässt also deutlich erkennen, dass die o. g. biblischen Motive – positive Wahrnehmung nachfolgender Generationen und Wertschätzung des Kindes, die Eigenart des biblischen Glaubens als Anstoß zum Lehren und Lernen, das Interesse an einer am Verstehen orientierten Vermittlung – zur Ausbildung eigener, vor allem katechetischer Bildungsbemühungen in Gemeinde und Familie geführt haben sowie den Hintergrund für die fortgesetzte Sorge um die nicht-christliche Beeinflussung der Kinder durch die Schule bildeten. Als »Religion des Buches« war das Christentum gleichwohl auf Schule und Bildung angewiesen. Fragen der religiösen Unterweisung im engeren Sinne gehen schon früh mit dem Interesse an einer umfassenden ethischen Erziehung (Charakterbildung) einher, deren Vernachlässigung der Schule vorgehalten wird. Erkennbar sind ebenfalls Ansätze zur Ausbildung theoretischer Anweisungen für den kateche-

tischen Unterricht und die religiöse Erziehung. In ihnen kann der erste Schritt zu einer Religionspädagogik als Theorie und Wissenschaft gesehen werden.

Die Anfänge der Institutionalisierung christlicher Erziehung und Bildung konnten im weiteren Verlauf der Geschichte nicht aufrechterhalten werden (Überblick: Paul 1993, 1995). Auch der Übergang des Christentums zur Staatsreligion führte nicht zu einem christlich geprägten Bildungswesen, schon weil für das Mittelalter nicht von einem breit ausgebauten oder gar für alle Kinder und Jugendlichen zugänglichen Bildungswesen gesprochen werden kann. Es blieb bei einzelnen Reformversuchen, deren bemerkenswertester wohl die Schulreform unter Karl dem Großen (768-814) war. Diese Reform stützte sich nicht zuletzt auf christliche Schulen, erbrachte aber ebenfalls keine nachhaltige Veränderung der Situation. Weiterreichende Neuaufbrüche sind erst im Spätmittelalter zu verzeichnen, mit Renaissance und Humanismus, mit Reformation und Gegenreformation bzw. der Herausbildung des Konfessionalismus.

Weiterführende Literatur

Jahrbuch für Biblische Theologie Bd. 17: Gottes Kinder, Neukirchen-Vluyn 2002
P. Müller, In der Mitte der Gemeinde. Kinder im Neuen Testament, Neukirchen-Vluyn 1992
E. Paul, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. 1: Antike und Mittelalter, Freiburg u. a. 1993; Bd. 2: Barock und Aufklärung, Freiburg u. a. 1995

1.2.2 *Die Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens und die Notwendigkeit des Lernens: reformatorische Aspekte*

Es liegt nahe, dass ein von einem evangelischen Religionspädagogen verfasstes Lehrbuch einen eigenen Abschnitt zu reformatorischen Aspekten enthalten muss. Die Identität der evangelischen Tradition hängt auch in diesem Bereich davon ab, ob die von den Reformatoren gewonnenen Einsichten noch immer als Grundlage in Anspruch genommen werden können. Insofern ist es umgekehrt überraschend und problematisch, wenn neuere evangelische Lehrbücher der Religionspädagogik (z. B. Grethlein 1998, Kunstmann 2004) gar nicht mehr eigens auf die reformatorischen Grundlegungen eingehen, um die Religionspädagogik stattdessen einfach in der Neuzeit beginnen zu lassen. Auch römisch-katholische Lehrbücher zur »Geschichte der christlichen Erziehung« (Paul 1995, 66 ff.) können die entsprechenden Bemühungen der Reformatoren in einem knappen »Exkurs« behandeln. Sie bringen damit den Zweifel daran zum Ausdruck, dass eine Hervorhebung der reformatorischen Leistungen im Erziehungs- und Bildungsbereich historisch gerechtfertigt werden kann.

Aus heutiger Sicht können die pädagogischen Ansätze der Reformatoren sicher nicht isoliert von ihrer Vorgeschichte in der vorreformatorischen Kir-

che betrachtet werden. Gleichwohl darf umgekehrt der enge Zusammenhang zwischen reformatorischen Grundentscheidungen und einem entsprechenden pädagogischen Denken nicht übergangen werden.

Was berechtigt historisch gesehen zu einer Hervorhebung der Reformation in religionspädagogischer Hinsicht? Die Antwort auf diese Frage lässt zugleich die Merkmale der reformatorischen Erziehungs- und Bildungsarbeit hervortreten. Martin Luther, Philipp Melanchthon, Ulrich Zwingli und später Jean Calvin, aber auch an anderen Orten wirkende Reformatoren wie etwa Johannes Brenz, Johannes Sturm, Martin Bucer und Martin Bugenhagen, um nur einige zu nennen, setzten sich in neuer Weise für allgemeine und religiöse Bildung für alle ein (Überblick: Nipkow/Schweitzer 1991). Bis heute sind im evangelischen Bereich die damals neu entwickelten Katechismen und der katechetische Unterricht bedeutsam geblieben, aber auch der enge Zusammenhang zwischen Bildung und Protestantismus ist – vor allem in der Neuzeit – geschichtsmächtig geworden, auch wenn mit Recht auf vergessene Parallelentwicklungen im Katholizismus hingewiesen werden kann (Ehrenpreis/Lotz-Heumann 2002). Das reformatorische Interesse an Bildung kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass die angestrebte Kirchenreform ohne eine entsprechende Bildungsreform nicht durchgeführt werden konnte – insofern diente Bildung für die Reformatoren der Kirche –, andererseits darf auch das über die Kirche hinausreichende Bemühen um Frieden und Gerechtigkeit (*pax et iustitia*), an denen sich Bildung und Schule in reformatorischer Sicht ausrichten sollen, nicht übersehen werden. Die von den Reformatoren geforderte Bildung ist ebenso religiöse wie auch ethische Bildung.

(1) Das reformatorische *Bemühen um Schule und Bildung* tritt in markanter Weise bereits in einer der ersten Programmschriften der Reformation hervor, der sog. Adelschrift Luthers von 1520 (An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung):

»Vor allen Dingen sollte in den hohen und niederen Schulen die vornehmste und allgemeinste Lektion sein die Heilige Schrift und den jungen Knaben das Evangelium. Und wollte Gott, eine jegliche Stadt hätte auch eine Mädchenschule, darinnen täglich die Mägdlein eine Stunde das Evangelium hörten, es wäre deutsch oder lateinisch ... Sollte nicht billig ein jeglicher Christenmensch bei seinen neun oder zehn Jahren wissen das ganze heilige Evangelium, da sein Namen und Leben drin steht? Lehret doch eine Spinnerin und Näherin ihre Tochter dasselbe Handwerk in jungen Jahren. Aber nun wissen das Evangelium auch die großen, gelehrten Prälaten und Bischöfe selbst nicht« (zit. n. Nipkow/Schweitzer 1991, 45).

In dieser Forderung liegen die Motive einer christlichen, auf die Bibel bezogenen Unterweisung und der Einrichtung von Schulen sehr dicht beisammen. Die Schulen sollen christliche Schulen sein, die allen offen stehen – historisch

bemerkenswert: auch den Mädchen. Die in den Schulen ermöglichte Bildung soll dem Unwissen, das gerade in der Kirche bis hinauf zu den »Prälaten und Bischöfen« verbreitet sei, entgegenwirken – hier greifen Kirchenreform und Bildungsreform unmittelbar ineinander.

Die späteren sog. Schulschriften Luthers gehen demgegenüber stärker auf allgemeine Bildungsfragen ein, ohne dass der Zusammenhang mit der Erneuerung von Kirche preisgegeben würde. Wichtig sind in dieser Hinsicht vor allem die Ratsherrenschrift (1524) sowie die Schulpredigt (1530):

Die beiden Schriften »An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen« und »Eine Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle« sind parallel aufgebaut, wobei der Aufbau bereits die Argumentation deutlich werden lässt. Beschrieben werden zunächst der geistliche Nutzen und Schaden von Schule und Bildung, dann der zeitliche oder weltliche Nutzen und Schaden. Darin entsprechen diese Schriften Luthers Unterscheidung zwischen den beiden Regimenten (manchmal missverständlich auch als die beiden »Reiche« der Zwei-Reiche-Lehre bezeichnet), mit denen Gott die Welt regiert (weltliches und geistliches Regiment in der Zuordnung zu Gesetz und Evangelium). In geistlicher Hinsicht geht es an erster Stelle um die für eine reformatorische Kirche erforderliche Pfarrerausbildung, die im Blick auf die Predigt in deutscher Sprache die Fähigkeit zu eigener Bibelauslegung und deshalb sprachliche Bildung voraussetzt. Latein könne aber auch dem nicht schaden, der nicht in den Pfarrdienst geht, sondern später nur sein Haus zu regieren habe. In weltlicher Hinsicht sollen Schule und Bildung zur Aufrechterhaltung von »Frieden, Recht und Leben« (zit. n. Nipkow/Schweitzer 1991, 63) beitragen, nämlich als der von Gott für Staat oder Gesellschaft vorgesehenen Ordnung, die auf entsprechend ausgebildete Menschen angewiesen ist. Hier wird auch sichtbar, dass Luther den Übergang von der mittelalterlichen Fehde-Ordnung zu einer ansatzweise modernen Rechtsordnung auf der Grundlage schriftlich verfasster Gesetze und Rechte im Blick hat. Dem entspricht es, wenn der Zugang zu entsprechenden Ämtern nicht durch Geburt, sondern durch Bildung eröffnet werden soll: »Gott will's nicht haben, dass geborene Könige, Fürsten, Herren und Adel sollen allein regieren und Herren sein, er will auch seine Bettler dabei haben, sie dächten sonst, die edele Geburt macht alleine Herren und Regenten und nicht Gott alleine« (67) – ein Argument, das durchaus demokratisch anmutet, auch wenn damals natürlich noch nicht von einer Demokratie die Rede sein konnte. Zu erwähnen ist schließlich noch die enorme Hochschätzung, welche die Arbeit des Lehrers in dieser Sicht genießt: »Denn ich weiß, dass dies Werk nächst dem Predigtamt das allernützlichste, größte und beste ist, und weiß dazu noch nicht, welchs unter beiden das beste ist« (68).

Zur Einordnung und zum Verständnis dieser Schriften gehört auch der Hinweis, dass die reformatorischen Forderungen nach Schule und Bildung nicht nur auf die von ihnen in Kirche und Gesellschaft wahrgenommenen Missstände und Defizite bezogen waren, sondern auch auf ungewollte Nebenfolgen der Reformation selbst. Denn gerade dort, wo die Reformation besonders

erfolgreich war, kam es zur Schließung von Klöstern und damit auch der Klosterschulen, die bis dahin eine wichtige Bildungsmöglichkeit zumindest für den Klerus dargestellt hatten. So mussten neue Möglichkeiten für eine Schulträgerschaft gefunden werden, für die Luther angesichts der von ihm als nicht zureichend eingeschätzten Möglichkeiten und Fähigkeiten der Eltern die Obrigkeit, d. h. im damaligen Sinne: den Staat in die Pflicht nahm.

(2) Zu den wichtigsten *katechetischen Schriften* Luthers gehören die Vorrede zur Deutschen Messe (1526) sowie der Kleine Katechismus und der Große Katechismus (1529), samt ihren Vorreden. Sie beschreiben keine Theorie des katechetischen Unterrichts, enthalten aber Vorschläge und Anweisungen für die Einrichtung und Gestaltung eines solchen Unterrichts.

Wenn die Vorrede zur Deutschen Messe, einer der wichtigsten Schriften Luthers zur Reform des Gottesdienstes, auch bei den katechetischen Schriften aufgeführt wird, verweist dies auf die enge Verknüpfung von Gottesdienst und einer auf das Verstehen zielenden Verkündigung und Belehrung oder Unterweisung. So soll der Katechismus nicht nur im Elternhaus, sondern auch im Gottesdienst eine zentrale Rolle spielen: »dass er auf der Kanzel zu etlichen Zeiten oder täglich, wie das die Not fordert, vorgepredigt werde und daheim in Häusern, des Abends und Morgens, den Kindern und Gesinde, so man will, Christen machen, vorgesagt und gelesen werde« (zit. n. Nipkow/Schweitzer 1991, 72). Wichtig ist auch, wie dies geschehen soll: »Nicht alleine also, dass sie die Wort auswendig lernen noch reden, wie bisher geschehen ist, sondern von Stück zu Stück frage und sie antworten lasse, was ein jegliches bedeute und wie sie es verstehen« (ebd.). Auch das berühmte Wort vom »Kinder mit ihnen werden« findet sich hier: »Und so lass sich hier niemand zu klug dünken und verachte solch Kinderspiel. Christus, da er Menschen ziehen wollte, musste er Mensch werden. Sollen wir Kinder ziehen, so müssen wir auch Kinder mit ihnen werden« (73).

Ähnliche Ziele verfolgen auch die Katechismen, die nicht nur auswendig gelernt werden sollen, sondern darüber hinaus den »Verstand« fordern. Inhalte des Katechismus sind die Zehn Gebote, das Glaubensbekenntnis, das Vaterunser, Taufe, Beichte und Abendmahl, ergänzt durch eine Haustafel, das Traubüchlein und das Taufbüchlein (Kleiner Katechismus). Die Abfolge der Stücke kann pädagogisch-theologisch gedeutet werden – vom Gesetz zum Evangelium bzw. von der Verzweiflung an der eigenen Sünde hin zum rettenden Glauben (vgl. Peters 1984). Zugleich plädiert Luther aber für einen freien Umgang mit den Stücken und Inhalten, wenn er in der Vorrede zum Kleinen Katechismus sagt: »treibe das Gebot und Stück am meisten, das bei Deinem Volk am meisten not leidet« (zit. n. Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche = BSLK, 504). Auch sieht Luther seinen eigenen Katechismus nicht als den einzig möglichen oder legitimen an. Er geht vielmehr von einer Wahlfreiheit aus, wie sie angesichts der zahlreichen Katechismen der Reformationszeit auch tatsächlich gegeben war (»Darumb erwähle Dir, welche Form Du willst«, 503). Allerdings soll dann an der gewählten Form festgehalten werden, damit keine Verwirrung entsteht. In

einer Zeit wie unserer eigenen Gegenwart, in der das sog. lebenslange Lernen als modernste Entdeckung angesehen wird, sei auch an Luthers Aussage in der Vorrede zum Großen Katechismus erinnert, er selbst müsse »ein Kind und Schüler des Katechismus bleiben und bleib's auch gerne« (548).

Auch hinter den katechetischen Schriften und insbesondere hinter den Katechismen stehen praktische Erfahrungen, nämlich das Erschrecken darüber, wie wenig die von den Reformatoren angestrebte Erneuerung der Kirche in den Gemeinden im Blick auf das Verstehen des christlichen Glaubens tatsächlich Raum gegriffen hatte. Zugleich lassen die katechetischen und pädagogischen Schriften die theologischen Grundmotive des reformatorischen Bemühens um Erziehung und Bildung deutlich hervortreten.

(3) Das wichtigste der *theologischen Grundmotive* für die reformatorischen Bemühungen um christliche Unterweisung und Bildung besteht in einem veränderten Verständnis von Glaube und Kirche. Stand vor der Reformation der Glaube der Kirche im Vordergrund und sollte es für die einzelnen Christen genügen, an diesem Glauben teilzuhaben, so hoben die Reformatoren den persönlichen Glauben jedes Einzelnen in seiner entscheidenden Bedeutung hervor. Im Glauben steht demnach jeder in einem unmittelbaren Verhältnis zu Gott, das durch die Kirche zwar unterstützt, aber eben nicht vermittelt oder vertreten werden kann. Deshalb kommt es nun auch darauf an, dass jeder und jede Einzelne versteht, worum es im Glauben geht – und genau dies ist ohne eine entsprechende christliche Unterweisung nicht zu erreichen. Damit auch der Gottesdienst der Kirche das Verstehen des Glaubens fördern und Gottes Zuwendung in seinem Wort deutlich machen kann, müssen Gottesdienst und gottesdienstliche Verkündigung in deutscher Sprache geschehen. Die deutsche Predigt setzt aber, über eine christliche Unterweisung im engeren Sinne hinaus, allgemein verständige und urteilsfähige Hörer und Hörerinnen voraus. Die von der Reformation angestrebte Kirchenreform war deshalb ohne eine parallele Bildungsreform nicht zu realisieren. In zugespitzter Form tritt dies bei der für das Pfarramt erforderlichen Bildung vor Augen: Der Umgang mit der Bibel in den Originalsprachen sowie die Ausarbeitung einer eigenen Predigt ist ohne Kenntnis der alten Sprachen und ohne eine Ausbildung muttersprachlicher Fähigkeiten nicht denkbar. Dem entspricht es, dass der Einsatz für Bildung nicht nur für Luther kennzeichnend war, sondern dass ihm auch andere Reformatoren – etwa Melancthon ebenso wie Zwingli und Calvin – mit jeweils eigenen Akzentsetzungen folgten.

Zwingli setzt sich in seiner Schrift »Wie man die Jugend in guten Sitten und christlicher Zucht aufziehen und üben solle« (lat. 1523, dt. 1526) besonders für die Bildung im Jugendalter ein. Er legt großen Wert auf ein verstehendes und

begreifendes Lernen, in dessen Zentrum das Evangelium stehen soll. Melancthons Schriften zu Erziehung und Bildung entsprechen einerseits deutlich den Auffassungen Luthers, heben andererseits aber weit stärker die Bedeutung einer humanistischen Bildung sowie das Eigenrecht von Bildung unabhängig vom kirchlichen oder gesellschaftlichen Bedarf hervor (leicht zugängliche Ausgaben: Melancthon 1989, 1997). Wenn von Calvin keine spezielle Erziehungsschrift zitiert werden kann, darf dies nicht über sein bemerkenswertes Engagement in dieser Hinsicht hinwegtäuschen. Das Verstehen des Glaubens sowie die Fähigkeit, über den eigenen Glauben Rechenschaft geben zu können, stellen bei Calvin zentrale Motive dar, die in vielen seiner Schriften angesprochen werden (Überblick: Hedtke 1969, Einführung: Buschbeck 1989). Bestimmend ist für Calvin, im Unterschied zu Luther, die Verknüpfung von Erwachsenwerden und Wachstum im Glauben als fortschreitende Heiligung (Schweitzer 1992, 67), so wie dies seiner Theologie insgesamt entspricht.

Bildung als reformatorisches Anliegen ist also keine Nebensache, sondern durch den Bezug auf Glaube, Kirche und Predigt, Verkündigung und Verstehen unmittelbar auf das Zentrum der Reformation selbst bezogen. Insofern entsprechen die Bildungsbemühungen, wie besonders bei Luther deutlich wird, auch dem neuen Verständnis von Rechtfertigung bzw. der reformatorischen Rechtfertigungslehre, aus der das veränderte Verständnis von Glaube und Kirche letztlich erwächst. Der Bezug auf die Rechtfertigungslehre begründet dabei nicht nur die Notwendigkeit des Lernens, sondern auch die *Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens*. Denn der Rechtfertigungsglaube ist und bleibt ein freies Geschenk Gottes, das von Menschen nicht herbeigeführt werden kann, weder mit pädagogischen noch mit anderen Mitteln. So betont Luther schon im Vorwort zum Kleinen Katechismus, dass »man niemand zwingen kann noch soll zum Glauben« (BSLK 504). Die Begründung dafür wird in der Erklärung zum dritten Glaubensartikel sichtbar: »Ich gläube, dass ich nicht aus eigener Vernunft noch Kraft an Jesum Christ, meinen Herrn, gläuben oder zu ihm kommen kann, sondern der heilige Geist hat mich durchs Evangelion berufen« (BSLK 511 f.). Damit sind die Grenzen einer jeden Erziehung oder Bildung *zum* Glauben benannt. In reformatorischer Sicht ist der Glaube kein Erziehungs- oder Bildungsziel, obwohl dieser Glaube zugleich Bildung voraussetzt.

Die Frage nach der Lehrbarkeit oder Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens begleitet die Religionspädagogik seit der Reformation. Die Hervorhebung der Grenzen der Lehrbarkeit des Glaubens kann sogar als ein kennzeichnendes Merkmal der evangelischen Tradition angesprochen werden. Die Aufmerksamkeit für solche Grenzen war und ist in der katholischen Tradition jedenfalls weit geringer, was noch einmal die Bedeutung der Rechtfertigungslehre auch für die reformatorische Pädagogik unterstreicht. Dass »der Mensch gerecht wird ohne des Gesetzes Werke, allein durch den Glauben« (Rö 3,28) –

diese Unterscheidung zwischen Glauben und Werken als Grundlage der Rechtfertigung ist nur dann sinnvoll, wenn der Glaube nicht seinerseits als Werk ausgelegt werden kann. Die damit bezeichnete Grenze, dass der Glaube nicht in der Verfügung von Menschen steht, gilt nicht nur im Blick auf Lehren und Lernen, sondern auch für die Predigt sowie für jedes andere menschliche Tun und Lassen. Für Luther steht aber ebenso fest, dass der Glaube sich nicht als eine inhaltsleere Haltung oder Einstellung des Menschen beschreiben lässt. Der Glaube ist für ihn vielmehr immer an einen bestimmten Inhalt gebunden, allerdings nicht einfach im Sinne einer behauptenden Aussage (»glauben, dass«), sondern so, dass damit ein Geschehen bezeichnet ist (»Christum ergreifen«). Der Christusglaube ist demnach ein Geschehen oder ein Verhältnis zwischen Christus und den Glaubenden, wie er ohne ein Wissen von Christus nicht möglich ist. Damit ist in mehreren Hinsichten Lernen als Voraussetzung des Glaubens angesprochen:

- Erstens geht es um die Kenntnis des Wortes, in dem Christus ergriffen und erfasst werden kann. Nach biblisch-theologischem Verständnis begegnet Christus nicht einfach unvermittelt im Geist oder durch die Natur, sondern durch die im biblischen Wort gefasste Überlieferung und durch deren Auslegung. Anders als beispielsweise bei einer ekstatischen Religion, die von bestimmten persönlichen Erlebnissen abhängt, ist der christliche Glaube deshalb grundlegend auf die Überlieferung von Jesus Christus, seinem Leben und Sterben und seiner Auferstehung angewiesen.
- Zweitens ist mit dieser Kenntnis bereits die Notwendigkeit eines weiterreichenden Verstehens angesprochen, weil die Überlieferung beispielsweise durch bloßes Auswendiglernen nicht erfasst werden kann.
- Eine dritte Ebene des Lernens betrifft die Beziehungen zu bestimmten Menschen. Die christliche Überlieferung tritt im Leben von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen nicht unabhängig von zwischenmenschlichen Beziehungen auf. Sie ist stets persönlich oder personal vermittelt.

Dass der Glaube nur empfangen werden kann und dass der Glaube doch auf Lernen angewiesen ist, darin liegt nur vordergründig eine Paradoxie. Die scheinbare Paradoxie löst sich auf, wenn man bedenkt, dass sowohl die Grenzen des Lernens wie dessen Notwendigkeit zwei Seiten derselben theologischen Einsicht darstellen: Wird der Glaube dem Menschen von Gott geschenkt, so kann der Mensch nicht über diesen Glauben verfügen – dies ist eine zentrale Einsicht der Rechtfertigungslehre. Damit ist aber auch jeder Gläubige, da die Kirche nicht mehr als Anstalt der Heilsmittlerschaft zwischen ihm und Gott eintreten kann, auf eigenes Wissen und Verstehen angewiesen. Dem persönlichen Gottesverhältnis jedes einzelnen Menschen entspricht die Pflicht, sich selbst aus der Bibel und mit Hilfe des Katechismus zu belehren, was wiederum Lernen voraussetzt und einschließt. Lernen ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für den Glauben. Zugespitzt: Nur so-

lange der Glaube durch Lernen nicht verfügbar ist, kann er christlicher Glaube bleiben. Aber es gilt auch: Nur solange Glaube Verstehen und Lernen einschließt, kann er christlicher Glaube heißen. Auch wenn Glaube kein Lernziel ist, so spielen Erziehung, Bildung und Unterricht für das Entstehen des Glaubens doch eine wichtige Rolle. Sie bestimmen gleichsam mit, was Kinder, Jugendliche oder Erwachsene zu hören bekommen und zählen insofern zu den »äußeren Entstehungsbedingungen des Glaubens« (vgl. Härle 1995, 70).

Es ist bezeichnend für das reformatorische Erziehungs- und Bildungsdenken, dass es trotz – oder genauer gesagt: wegen – des engen Bezugs auf Glaube, Rechtfertigung und Kirche zugleich eine enorme Weite aufweist und auch den Bereich einschließt, der heute häufig als Gesellschaft von der Kirche unterschieden wird. Die Unterscheidung zwischen dem geistlichen und dem weltlichen Regiment, wie sie vor allem Luthers Schulschriften zugrunde liegt, steht gerade nicht für den Wunsch, christliche Erziehung und Bildung sollten sich auf den geistlichen Bereich beschränken. Erziehung und Bildung sollen vielmehr auch dem weltlichen Regiment dienen, für »Frieden, Recht und Leben« im Sinne der gesellschaftlichen und staatlichen Wohlordnung. Heute könnte formuliert werden, dass es neben der religiösen immer auch um *ethische Erziehung* geht, die theologisch also keineswegs gleichgültig ist. Wurde die Unterscheidung zwischen den beiden Regimenten in früherer Zeit manchmal so missverstanden, dass nur das geistliche Regiment auf Gott bezogen sei, so wird heute betont, dass auch das weltliche Regiment von Gott gewollt ist. Beide Regimenter gehören zusammen und sind aufeinander bezogen, so wie dies auch in der für Luther grundlegenden Unterscheidung zwischen Gesetz und Evangelium der Fall ist (Überblick: Seils 1985, im Blick auf Bildung: Nipkow 1990, 204 ff.).

Für die Geschichte und Entwicklung von Religionspädagogik und evangelischem Erziehungsdenken ist die Zuordnung von Erziehung und Bildung zum weltlichen Regiment in mehrfacher Hinsicht bedeutsam geworden. Sie erklärt, warum einerseits die Rede von »evangelischer Erziehung« gerade im evangelischen Bereich selbst auf Ablehnung stößt und warum hier andererseits eine besondere Offenheit für pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Einsichten besteht.

Vor allem O. Hammelsbeck hat die Rede von »evangelischer Erziehung« ausdrücklich abgelehnt, weil sie »Evangelium und Erziehung unkritisch vermengen« würde. Erziehung müsse als »weltliches Tun« bejaht und anerkannt werden (Hammelsbeck 1950, 48 f.). Erziehung könne aber »vom Evangelium her« geschehen: »Mit dem Evangelium oder zum Evangelium hin erziehen zu wollen, ist ein sündhafter Eingriff in Gottes Rechte, ist ein lästerlicher Erweis unseres Unglaubens. Eine evangelische Lehre von der Erziehung kann ihre Pädagogik nur in der einen Kategorie denken: *Erziehen vom Evangelium her*« (51).

K. E. Nipkow spricht von einem »doppelten Durchbruch, den die Reformation gebracht hat«: »Der erste Durchbruch ist die Freilegung der christlichen Glaubenswahrheit, wie sie die Reformatoren verstehen, durch die ausschließliche Bindung des Heilserwerbs und der Heilsgewissheit an den Glauben an das Evangelium, das in der Heiligen Schrift verbürgt und in der Predigt gehört wird. Der zweite Durchbruch ist – komplementär – die Freigabe der Welt an ihre eigenständige Wahrheitsfindung hinsichtlich der rechten Lebensführung, indem die weltlichen Geschäfte aus jeder denkbaren Relation zum geistlichen Heil entlassen werden, um ihnen im selben Atemzug nur um so eindringlicher die Sorge um das weltliche Wohl zu belassen. Auch das pädagogische Denken und Handeln wird damit freigesetzt und der pädagogischen Vernunft überantwortet«. Die »Freigabe der Welt« sowie die Offenheit für pädagogische Einsichten kann also keine Beliebigkeit hinsichtlich der Deutungen von Welt und Wirklichkeit oder der für eine Pädagogik leitenden Menschenbilder bedeuten. Die »pädagogischen Optionen« sollten, »unbeschadet ihrer *relativen pädagogischen Eigenständigkeit* mit dem Glauben vereinbar und damit *theologisch abbildbar* sein« (Nipkow 1990, 205 f.).

Ob auch bei Luther und den Reformatoren von einer besonderen *Wertschätzung des Kindes*, wie sie besonders für das Neue Testament bezeichnend ist (→ 20 ff.), gesprochen werden kann, ist umstritten. Weithin bekannt sind Luthers Äußerungen zum Kind im Sinne der Erbsündenlehre, welche die Verdorbenheit auch schon der kindlichen Natur hervorheben. Demnach sind Kinder »von Natur aus schlecht« (WA 47, 819). Die »erbsund« sei »vonn natur angeborn« (WA 6, 276). Demgegenüber darf aber nicht übersehen werden, dass Luther auch ganz anders vom Kind sprechen kann (Schweitzer 1992, 45 ff.): In Aufnahme von Mk 10,14 ff. werden Kinder als Vorbilder und als »gelehrter im Glauben« bezeichnet (WA.TR 4, 263). »Das Wort Gottes wird von Kindern und Einfältigen am besten begriffen« (WA 31/II, 160). Dem entspricht es weiterhin, wenn Luther nicht nur die Erziehungsbedürftigkeit von Kindern hervorhebt, sondern auch große Hoffnungen für eine Erneuerung des Christentums auf die Kinder und deren Erziehung setzt: »Dan soll man der Christenheit widder helffen, ßo muß man vorwar an den Kindern anheben« (WA 2, 170). Insofern kann davon gesprochen werden, dass die biblisch begründete Hochschätzung des Kindes trotz des Erbsündendenkens auch bei Luther deutlich nachklingt und das reformatorische Erziehungs- und Bildungsdenken mitbegründet.

(4) Ob die beschriebenen reformatorischen Bemühungen um Erziehung und Bildung historisch gesehen eine eigene Hervorhebung verdienen, entscheidet sich nicht nur aus dem inner-evangelischen Zusammenhang heraus, sondern auch am Vergleich mit *katholischen Entwicklungen*. Entsprechende Vergleiche liegen bislang in der Religionspädagogik allerdings erst in Ansätzen vor. Sie lassen aber doch den Schluss zu, dass sowohl mit Gemeinsamkeiten als auch

mit gewichtigen Unterschieden zu rechnen ist. Die unterschiedlichen theologischen Voraussetzungen auf evangelischer und katholischer Seite machen sich auch in Pädagogik und Katechetik bemerkbar, während der Humanismus einen gemeinsamen Hintergrund darstellt.

Vergleichsmöglichkeiten zwischen evangelischen und katholischen Positionen bieten etwa die Erziehungsschriften des Erasmus von Rotterdam, mit dem Luther besonders weitreichende theologisch-anthropologische Kontroversen führte. Das von Erasmus (1465-1536) angestrebte Ziel einer Menschwerdung durch Bildung (»Menschen, das glaube mir, werden nicht geboren, sondern gebildet ... Die Vernunft macht den Menschen«, Erasmus 1963, 115) kann von den Reformatoren, insbesondere von Melanchthon (z. B. 1989, 157: Durch die »Verfeinerung« mithilfe »humaner Bildung« können »die meisten ihre wilde Art abstreifen«), durchaus geteilt werden. Es muss in der einseitigen Hervorhebung der Vernunft als Kennzeichen des Humanen vom reformatorischen Glaubensverständnis her aber doch eingeschränkt werden (zum weiteren Vergleich Heine 1986).

Auch im katechetischen Bereich machen sich die theologischen Unterschiede bemerkbar. Hier ist auf katholischer Seite vor allem der Katechismus des Petrus Canisius (1521-1597) wirksam geworden. Er folgt auch nach katholischer Einschätzung ganz »der augustinisch-thomanischen Tradition und gliedert nach Glaube (Glaubensbekenntnis), Hoffnung (Vaterunser, Gebete), Liebe (Hauptgebot, Dekalog, Kirchengebote), Sakramente; zuletzt folgt die *Gerechtigkeit* (»gute Werke« nach den mittelalterlichen Beicht- und Glaubensformeln)« (Paul 1995, 39). Den weiteren Hintergrund stellen dabei die von den Jesuiten entwickelten umfassenden Erziehungsprogramme dar, die deutlich auf eine Erziehung *zum* Glauben mithilfe einer konsequent durchgestalteten katholischen Pädagogik zielen (vgl. 15 ff.).

(5) Eine weitere Frage betrifft die *praktische Verwirklichung* der von den Reformatoren formulierten Bildungsprogramme. Einerseits macht der Vergleich mit katholischen Entwicklungen bewusst, dass Erziehung und Bildung nicht ein allein evangelisches Anliegen bleiben, sondern in beiden Konfessionen verstärkt beachtet und den konfessionellen Mustern folgend ausgestaltet werden. Andererseits bleibt zu beachten, dass die Durchsetzung auch der reformatorisch-pädagogischen Forderungen schon im Blick auf den Schulbesuch aller Kinder und damit hinsichtlich der allgemeinen Bildungsbeteiligung auf Jahrhunderte keineswegs erreicht werden konnte. Dennoch sollten die pädagogischen Forderungen keineswegs bloß als reine Theorie angesehen werden. Besonders bemerkenswert ist das breite Bemühen der Reformatoren um den katechetischen Unterricht und die Entwicklung von Katechismen (dokumentiert bei Reu 1904 ff. in neun umfangreichen Bänden allein für das 16. Jahrhundert! – vgl. Fraas 1971) sowie um die Praxis der Katechismuspredigten.

Der von den Reformatoren ganz allgemein geforderte Katechismusunterricht darf allerdings nicht ohne weiteres mit dem Konfirmandenunterricht (→239 ff.) gleichgesetzt werden. Luther beispielsweise setzte sich zwar entschieden für eine konsequente katechetische Unterweisung ein, nicht aber für einen Konfirmandenunterricht. Dessen Anfänge in der evangelischen Tradition liegen vielmehr bei dem Straßburger Reformator Martin Bucer (1491-1551). Zu einer flächendeckenden Einführung von Konfirmandenunterricht und Konfirmation kam es nicht vor dem 18. Jahrhundert (Überblick: Vischer 1958, Hareide 1971, Osmer 1996).

(6) Zur Ausbildung einer *wissenschaftlichen Katechetik oder Religionspädagogik* kommt es im 16. Jahrhundert noch nicht, obwohl die Katechetik von A. Hyperius (1570) manchmal als erste protestantische Katechetik angesprochen wird. Aus heutiger Sicht geurteilt bietet sie eher praktische Anweisungen auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen und entsprechend kaum den Versuch einer theoretischen Durchdringung katechetischer Aufgaben. Sehr viel weiter reichen in dieser Hinsicht die großen pädagogischen Reformprogramme des 17. und frühen 18. Jahrhunderts, wie sie in der damaligen Reformpädagogik sowie in der Pädagogik des Pietismus entwickelt wurden. Diese Programme markieren zugleich den Übergang zur Moderne und sollen deshalb hier noch knapp gekennzeichnet werden.

Einer der wichtigsten *Reformpädagogen des 17. Jahrhunderts* war J. A. Comenius (1592-1670), dessen pädagogische, theologische, philosophische und politische Schriften bis heute Beachtung finden.

In seinem erst posthum veröffentlichten pädagogischen Hauptwerk »Pampaedia« (Comenius 1965) entwickelt er eine umfassende Bildungstheorie auf christlicher Grundlage. Nach den Wirren des Dreißigjährigen Krieges strebt er eine grundlegende Erneuerung der Gesellschaft an – die »Pampaedia« ist Teil der »Allgemeinen Beratung über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten«. *Alle* (omnes) sollen gebildet, das *Ganze* (omnia) soll erfasst werden, und zwar *wohlgegründet* (omnino). Leitend ist für Comenius die Gottebenbildlichkeit des Menschen: »Auf diese Weise soll die ganze Menschheit dem Bilde Gottes, zu dem sie ja erschaffen ist, so ähnlich wie möglich gemacht werden ... Kurz gesagt geht es darum, alle Menschen durch die wahre Weisheit zu erleuchten, sie durch eine rechtschaffene Staatsverfassung wieder in die rechte Ordnung zu bringen und sie durch die wahre Religion so mit Gott zu einen, dass niemand den Sinn seiner Sendung auf diese Welt verfehlen kann« (Comenius 1965, 17). Noch deutlicher als bei den Reformatoren treten bei Comenius fröhdemokratische Züge hervor – niemand soll von den Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen sein: »wo Gott keinen Unterschied gemacht hat, da soll auch der Mensch keine Schranken aufrichten« (31). Auffällig ist auch der Optimismus, dass die gefallene Menschheit durch Bildung ihrer Bestimmung zur Gottebenbildlichkeit nähergebracht werden könne. Theologisch beruft sich Comenius hier auf die in Christus geschehene Erneuerung des Menschengeschlechts.

Größte Wirkung hat vor allem die 1657 erschienene »Große Didaktik« (Didactica Magna, Comenius 1982) entfaltet. Sie bietet eine umfassende Einführung in die Lehrkunst, in die »sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme rasch, angenehm und gründlich in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann« (Comenius 1982, 9). Wie schon diesem Zitat aus dem Titel der Schrift, der wie damals üblich bereits eine Inhaltsangabe enthält, zu entnehmen ist, folgt auch die »Große Didaktik« dem Anliegen einer christlichen Bildungstheorie, in der »echte Wissenschaft«, »reine Sitten« sowie »innerste Frömmigkeit« miteinander verbunden sind (11). Für die Religionspädagogik besonders wichtig ist Kapitel 24 über die »Methode, zur Frömmigkeit hinzuführen«. Die dort beschriebenen »21 Regeln« (159 ff.) bieten weit mehr als die von Comenius selbst versprochenen Hinweise zur Methode. Comenius reflektiert ebenso die kindlichen Lernvoraussetzungen wie die Inhalte und Ziele des Unterrichts und geht damit einen wichtigen Schritt weiter in Richtung auf eine wissenschaftliche Religionspädagogik. – Zur gegenwärtigen Rezeption sei exemplarisch auf K. E. Nipkow (1990, 215 ff.) verwiesen (weitere Hinweise: Dieterich 2003).

Die *pietistische Pädagogik* des 17. und frühen 18. Jahrhunderts stellt im Vergleich zu Comenius die Frömmigkeit stärker ins Zentrum, steht dessen reformpädagogischen Bemühungen aber dennoch in vielem nahe.

Auch A. H. Francke (1663-1727) zielt, noch immer angesichts der lange anhaltenden Folgen des Dreißigjährigen Krieges, auf eine umfassende Verbesserung der Gesellschaft, die von Erziehung und Bildung ausgehen soll. Die Gründung der pädagogischen Einrichtungen in Glaucha bei Halle (sog. Hallesche Anstalten) dient ebenso diesem Ziel wie die theoretischen Schriften. Für die Religionspädagogik ist Franckes »Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind« aus dem Jahre 1702 am wichtigsten. In dieser Schrift entwickelt Francke eine differenzierte Theorie der religiösen Erziehung und Unterweisung. Besonders hervorgehoben werden der Erzieher oder Lehrer als Vorbild sowie die Bedeutung einer gründlichen katechetischen Unterweisung, die mit einem erzählenden Katechismus, dem Auswendiglernen von biblischen Sprüchen sowie einer verfeinerten Fragetechnik (sog. Zergliederungsfragen) eine neue Gestalt finden soll. Dass die für den Pietismus so wichtige Bekehrung Ziel der Erziehung sei, wird bei Francke selbst nicht gesagt. Die von ihm ähnlich wie von Comenius angestrebte »Erneuerung zum Ebenbilde Gottes« schließt allerdings ein, »dass der natürliche Eigenwille gebrochen werde« (Francke 1964, 14 f.). Das Brechen des kindlichen Willens ist jedoch theologisch zu verstehen und nicht als pädagogische Anweisung. Zum Glauben sollen die Kinder vielmehr »durch die Lieblichkeit des Evangeliums, und nicht durch die Strenge des Gesetzes ... angeleitet und angeführt werden« (39). Gleichwohl ist Franckes Erziehungsverständnis durchweg vom Gedanken des Behütens vor negativen Einflüssen bestimmt sowie durch die Forderung nach einer beständigen